



HAL
open science

Le “ sens du problème ” peut-il s’enseigner ? Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale

Julien Lamy

► To cite this version:

Julien Lamy. Le “ sens du problème ” peut-il s’enseigner ? Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale. *Revue de l’enseignement philosophique*, 2016. hal-01819879

HAL Id: hal-01819879

<https://hal.science/hal-01819879>

Submitted on 21 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le « sens du problème » peut-il s'enseigner ? Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale

Julien Lamy, Lycée La Versoie, Thonon-les-Bains.

Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on en dise [...] les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes.

Gaston Bachelard¹

Nous proposons, dans le cadre de cette courte étude, des éléments d'analyse et des pistes de réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale, et ses difficultés. Partant du constat de la centralité des problèmes dans le programme officiel, fixant les finalités de l'enseignement de la philosophie au lycée, nous proposerons d'examiner les obstacles qui rendent cet aspect du travail de l'enseignant... problématique ! Au-delà de la formule et du jeu de mot, il s'agit plus sérieusement d'interroger la possibilité d'enseigner la problématisation elle-même, en partant du postulat que celle-ci désigne la capacité à identifier et à expliciter le caractère problématique d'une notion, d'un sujet ou d'un texte, et non la connaissance factuelle ou thématique des problèmes philosophiques majeurs, issus de la tradition.

C'est ce qui explique la référence à peine masquée du titre de cet article à la question de Socrate concernant la vertu, mais en la transposant ici, voire en la détournant quelque peu pour les besoins de l'enquête, à la problématisation : si celle-ci dépend d'un exercice pratique et d'un usage concret, non pas d'une connaissance théorique et abstraite, peut-on vraiment l'enseigner, en supposant qu'on la possède déjà soi-même ? Dans quelle mesure le professeur de philosophie peut-il réellement transmettre le sens du problème à ses élèves ? Peut-on trouver une méthode fiable, simple à acquérir et facilement reproductible, pour poser des problèmes ? Suffit-il de suivre mécaniquement des règles techniques et de les appliquer correctement, comme on applique les instructions d'un protocole ou d'un rituel ? Ou faut-il en passer par un long et patient travail, fait d'exercices répétés, d'essais et d'erreurs rectifiés, permettant de s'incorporer le sens du problème, de savoir poser des problèmes, de problématiser les objets étudiés ?

Voilà les questions directrices qui animent et qui orientent notre propos, dont l'enjeu principal est de mettre en évidence les conditions mais aussi d'explicitier les difficultés que peut rencontrer l'enseignant en philosophie quand il s'efforce de faire comprendre aux élèves de classe de terminale, que ce soit en série générale ou en série technologique, en quoi consiste problématiser, sans se limiter au seul cas de la dissertation et de l'analyse d'un sujet d'examen. Avant de passer à l'examen détaillé de nos hypothèses et arguments, un dernier postulat mérite d'être souligné, qui permet de préciser le sens et l'esprit de notre discours : les difficultés liées à l'acquisition du sens du problème en terminale ne dépendent pas uniquement des qualités et compétences de l'enseignant, ni même des capacités intellectuelles et bonnes dispositions des élèves. Il n'est donc pas question ici de pointer des « fautes » et des insuffisances individuelles. Ces deux aspects, cela va sans dire, interviennent, sachant que la pratique permet à l'enseignant d'inventer de nouvelles « façons de faire », et que les élèves peuvent progresser. Mais nous préférons insister ici sur des aspects structurels du problème, qui sont liés à une situation : le contexte scolaire et les orientations données à l'enseignement par le programme lui-même.

¹ G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1993, p. 14.

Le problème, un élément central de la philosophie au lycée

La problématisation est définie comme une compétence centrale et déterminante du programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale, tel qu'il est exposé par les textes officiels². Il s'agit par conséquent, si l'on se réfère aux principes directeurs qui fixent les finalités de notre enseignement, ainsi qu'aux recommandations normatives posées par le cadre légal, d'un aspect important, voire définitoire et substantiel, du travail que doivent conduire les professeurs de philosophie avec leurs élèves avec leurs classes, auquel doit être accordé une attention spéciale, mais aussi un temps certain. Cela ne signifie pas, évidemment, que les autres compétences que les élèves doivent acquérir et maîtriser au cours de l'année de terminale seraient de moindre importance. L'accès des élèves à « l'exercice réfléchi du jugement » et l'acquisition d'une « culture philosophique initiale », qui sont des finalités majeures de l'enseignement de la philosophie au lycée, impliquent également, voire nécessairement, l'apprentissage de l'argumentation rationnelle et de l'analyse conceptuelle. Dans cette perspective, on peut raisonnablement poser comme postulat que l'atteinte des objectifs de l'enseignement de la philosophie au lycée, tels qu'ils sont désignés ci-dessus par les textes officiels, est conditionnée par l'acquisition de trois aptitudes ou capacités principales : problématiser, argumenter et conceptualiser. C'est ce que souligne explicitement les textes, en insistant particulièrement sur la volonté de faire acquérir aux élèves la capacité à justifier leurs affirmations, autrement dit à donner les raisons de leur propos, mais aussi la capacité à définir clairement et distinctement les notions mobilisées dans le cadre de la réflexion conduite à l'occasion d'un exercice, que ce soit la dissertation ou l'explication de texte. En ce sens, le « sens du problème », comme dit Bachelard, n'est pas indépendant du « travail de la preuve » et de la « patience du concept ». On pourrait même affirmer, en guise de prémisse, que la problématisation se caractérise par un lien de dépendance irréductible avec ces deux autres conditions nécessaires de la réflexion philosophique. Une argumentation vise en effet à examiner, puis à discuter, la valeur et le fondement des réponses possibles que l'on peut apporter à une question donnée, et le travail de définition des notions ne prend son véritable sens que dans le cadre d'un raisonnement ayant pour finalité de clarifier un problème et de mettre en évidence la validité et les limites d'un argument. En sorte que les trois compétences signalées – problématiser, argumenter, conceptualiser – sont indissociables.

Si tel est le cas, il importe de déterminer la fonction et l'importance de la problématisation dans la pratique de l'enseignement de la philosophie au lycée, mais aussi les conditions et les obstacles qui spécifient et délimitent le champ des possibles pour le professeur de philosophie. Pour examiner ces différents points, et ouvrir un espace de réflexion, on peut commencer par rappeler ce qui est affirmé spécifiquement à propos des problèmes dans les textes officiels. En lisant le programme réglementaire, on s'aperçoit dès les premières lignes que les problèmes occupent une place centrale dans l'économie générale de l'enseignement de la philosophie. On peut lire en effet, par exemple, qu'« *une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position de problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles* ». Dans cette perspective, il

² Cf. Bulletin officiel n°25 du 19 juin 2003, disponible en ligne sur www.education.gouv.fr

est clairement énoncé que la valeur et l'usage proprement philosophiques de la culture philosophique qui est transmise aux élèves dépend d'une certaine disposition à (bien) poser des problèmes, consistant à mobiliser les références textuelles et les contenus de connaissance pour traiter un problème, dans le but de l'identifier, de le formuler et d'y apporter une réponse. On comprend par-là que la position des problèmes se présente comme une condition nécessaire (mais pas suffisante !) du caractère authentiquement philosophique de la réflexion. Cependant, il est également spécifié qu'« *il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc.* ». Dans cette perspective, la visée de l'enseignement de la philosophie au lycée ne prétend pas être encyclopédique, mais au contraire élémentaire, voire « initiatique », si l'on prend soin d'épurer ce qualificatif de toute connotation religieuse, mystique ou même sectaire. Or il semble bien question ici, si l'on se fie à la lettre comme à l'esprit du programme, d'initier les élèves à la problématisation, et par conséquent d'instituer chez eux une aptitude au questionnement, censée modifier leur manière de faire usage de leurs capacités intellectuelles (version minimale), si ce n'est leur façon de se rapporter à leurs croyances et à leurs opinions (version maximale). Mais n'est-ce pas en même temps ce qui fait toute la difficulté de notre enseignement, et même les ambiguïtés de l'apprentissage de la philosophie, si on a raison de penser avec Kant qu'il importe avant tout d'apprendre à philosopher, et non pas simplement de « réciter » de la philosophie ? Certains pourraient dire, à ce propos, que ces ambitions sont irréalistes, sachant que les élèves découvrent la philosophie au terme de leur parcours scolaire dans le second degré, et qu'il pourrait paraître démesuré de demander à ces « jeunes esprits » d'acquiescer, en si peu de temps, des dispositions et des habitudes intellectuelles nouvelles, alors même que le programme, en termes de contenu, semble déjà dense, étendu, au risque de la démesure. Il n'est pas rare à ce sujet d'entendre régulièrement des collègues vitupérer contre les conditions matérielles de l'enseignement au lycée, notamment avec les classes de la série scientifique et surtout de la série technologique, où le volume horaire hebdomadaire paraît de fait impropre au traitement approfondi de toutes les notions. C'est aussi pour cela, semble-t-il, que certains nous invitent à prendre exemple sur ce qui est en usage chez nos voisins italiens ou anglo-saxons, afin d'infléchir l'enseignement de la philosophie au lycée dans le sens d'un enseignement fondé sur la transmission d'un contenu thématique ou factuel mieux circonscrit, que ce soit l'histoire des idées ou l'histoire des problèmes. Il n'est pas question ici de prendre parti au sein de ce débat, dont les données et les enjeux sont trop complexes pour que l'on puisse prétendre sérieusement y apporter une réponse assurée, non seulement dans un espace aussi limité, mais surtout par une réflexion individuelle, et non collective. L'objet de ces considérations liminaires est plutôt de mettre en évidence les prodiges et les vertiges des finalités de notre enseignement, qui font sa grandeur et ses difficultés.

C'est pourquoi il semble opportun de raisonner ici sur la pratique de la problématisation et l'apprentissage du sens du problème dans un style que l'on peut qualifier de bachelardien, prenant pour point de départ l'identification et l'explicitation des obstacles qui troublent l'acquisition de l'aptitude à identifier, à formuler et donc à poser des problèmes. Car la prise en considération de ces obstacles devrait nous permettre d'avoir un meilleur éclairage sur les raisons des difficultés que rencontre le professeur de philosophie pour faire comprendre concrètement aux élèves en quoi consiste un problème philosophique, mais aussi, et peut-être

surtout, comment s'y prendre pour problématiser correctement, par soi-même, un sujet de dissertation, une notion du programme ou encore un texte proposé pour un travail d'explication. Il s'agira donc pour nous de proposer ici, sur la base d'observations personnelles issues de la pratique, mais aussi d'échanges informels poursuivis avec des collègues depuis de nombreuses années, des hypothèses, des éléments de réflexion, des repères, permettant de s'orienter dans la question de la problématisation en philosophie en classe de terminale, en pointant ce qui nous paraît constituer des obstacles épistémologiques et pédagogiques, impliqués par l'apprentissage du sens du problème et l'exercice de sa pratique, sans prétendre à l'exhaustivité, ni à énoncer des vérités indiscutables. Dans cette perspective, on insistera sur trois obstacles, que l'on sépare un peu artificiellement pour les besoins de l'analyse, bien qu'ils soient indissociables dans l'expérience quotidienne de l'enseignement : la spécificité du contexte scolaire, le dispositif de la question et la dimension pratique de la problématisation.

Le contexte scolaire : une situation provoquée, un univers de réponses

Il n'est selon nous pas inutile, avant de commencer à réfléchir sur le poids des habitudes intellectuelles qui sont acquises par les élèves au fil de leur éducation et de leur scolarisation, de rappeler la dimension fondatrice du problème en philosophie. Si l'on part en effet du principe que l'identification d'un problème est une condition nécessaire de la mise en œuvre d'une enquête rationnelle et argumentative, mais aussi que la réflexion philosophique « *nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement* »³, alors il faut insister sur l'importance capitale que revêt la sensibilisation des élèves à la problématisation, ainsi que sur les habitudes cognitives qui peuvent lui faire obstacle. Comme le soulignait déjà clairement Aristote, c'est la détermination et l'explicitation d'un problème qui fournit le cadre et les raisons d'une enquête :

Quand on veut résoudre une difficulté, il est bon de la développer avec soin, car l'aisance future de la pensée suppose la solution des difficultés qui existaient auparavant, et il est impossible de dénouer un nœud sans le connaître. L'embarras de la pensée rend ce nœud évident pour l'objet de notre investigation. En effet, être embarrassée, c'est, pour la pensée, se trouver dans un état semblable à celui d'un homme enchaîné : pas plus que lui, elle ne peut aller de l'avant. Toutes les difficultés doivent donc être examinées préalablement, pour ces motifs certes, mais aussi parce que chercher sans poser d'abord le problème, c'est comme si l'on marchait sans savoir où l'on va, c'est s'exposer même à ne pouvoir reconnaître si, à un moment donné, on a trouvé, ou non, ce qu'on cherchait. Il est évident, en effet, qu'alors on n'a point de but ; seul a clairement un but celui qui a d'abord discuté les difficultés. Enfin, on se trouve nécessairement dans une meilleure situation pour juger, quand on a entendu, comme parties adverses en quelque sorte, tous les arguments opposés⁴.

Si Aristote a raison (et nous pensons que c'est le cas !), la réflexion philosophique doit donc commencer par la confrontation à une difficulté qui de fait embarrasse la pensée, en l'empêchant d'y voir clair. De ce point de vue, on peut proposer de définir un problème, dans

³ G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, op. cit., p. 14. Bien que la citation s'inscrive initialement dans le cadre d'une réflexion épistémologique sur les caractéristiques de l'esprit scientifique, nous pensons que son propos s'applique également à ce qu'on pourrait appeler, par commodité, « l'esprit philosophique ».

⁴ Aristote, *Métaphysique*, B, 1, 995a25-995b.

l'ordre de la connaissance, comme une difficulté théorique qui s'impose à l'intelligence, en faisant obstacle à l'intelligibilité claire et distincte d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation. Il y a ainsi « problème », quelque chose « fait problème », quand la pensée est mobilisée, provoquée voire inquiétée par une chose qui résiste à la volonté de comprendre et qui excède la capacité immédiate de l'esprit à en rendre compte. Ces premières considérations sont importantes, dans la mesure où elles permettent de mettre en évidence qu'un problème apparaît, dans l'expérience ordinaire, sous la forme d'un événement ou d'un élément perturbateur, dont l'étrangeté produit la perplexité et l'étonnement. Ce qui pose problème, c'est ce qui ne concorde pas avec nos schèmes conceptuels et nos habitudes intellectuelles, autrement dit ce qui produit un embarras, et qui s'impose comme sous la forme d'une difficulté à élucider. C'est ce qui fait dire notamment à Eugène Fink⁵, par exemple, dans le sillage de la thématique traditionnelle de l'étonnement, qu'un problème est ce qui introduit une rupture dans l'ordre des représentations habituelles et des conduites quotidiennes, une discontinuité dans l'expérience immédiate de notre rapport au monde, par laquelle ce qui va de soi devient ce qui fait question. Ce qui était jusque-là pour le sujet une évidence dans son monde ordinaire, du bien connu ou du supposé connu, se trouve mis en doute et ébranlé par un élément nouveau, faisant rupture, ou alors un élément déjà connu, mais appréhendé selon une nouvelle perspective qui le rend inintelligible. Une forme de surprise intervient donc, qui réussit à mettre en question ce qui jusque-là n'avait jamais été interrogé ou même aperçu. Ainsi l'étonnement conduit le sujet à faire l'expérience d'une étrangeté, qui surgit au cœur même de ce qui lui est le plus familier dans le cours habituel de la vie. On comprend par-là que quelque chose d'ordinaire devient, par son caractère problématique, surprenant et étrange, quelque chose de remarquable et de saillant, qui mérite qu'on s'y attarde, qui motive le désir de comprendre, d'entreprendre une enquête, de réfléchir. Si tel est le cas, le problème est la raison même de l'enquête et de la réflexion, ce qui éveille le sujet et le pousse à entreprendre un effort intellectuel.

Que peut-on déduire de cette phénoménologie de l'étonnement pour la compréhension du contexte scolaire dans lequel s'intègre la problématisation en terminale ? Le contexte scolaire peut-il en lui-même constituer un obstacle à la sollicitation de la pensée de l'élève par quelque chose qui s'impose par son étrangeté ? Peut-on par ailleurs isoler des habitudes scolaires qui escamoteraient ou bloqueraient la capacité des élèves à se rendre disponible pour l'étonnement face à une réalité compliquée, paradoxale, en première instance incroyable ou inintelligible ?

On peut penser, en guise de première approximation, que le caractère artificiel du contexte scolaire ne satisfait pas, *a priori*, pour des raisons de principe, aux conditions habituelles de l'expérience effective de l'étonnement. En effet, les problèmes auxquels les élèves doivent être sensibilisés à partir des notions et des textes ne s'imposent pas à eux de façon « naturelle », dans le cadre d'une expérience vécue en première personne, c'est-à-dire quand le sujet est en prise avec les difficultés qui se présentent à lui dans sa vie personnelle. De ce fait, on peut supposer que les élèves ont du mal à « remplir » les notions et les problèmes par des intuitions, à faire le lien avec leur propre expérience, leurs souvenirs, leur trajectoire existentielle, sous son aspect individuel ou familial. Cela semble se vérifier par la disparité et par la variabilité de l'intérêt des élèves pour les thèmes et les notions examinés en classe. Quand une notion retentit avec des expériences vécues, comme c'est souvent le cas avec le désir ou la liberté, moins

⁵ E. Fink, « La philosophie comme dépassement de la naïveté », in *Proximité et distance*, Jérôme Millon, 1994.

souvent avec la démonstration ou la politique, on constate une mobilisation accrue, qui permet de sensibiliser plus facilement aux problèmes associés à la notion. Si ces observations sont correctes, on peut en déduire que les élèves sont plus difficilement mobilisés par des questions générales et abstraites, vides de sens pour eux, parce qu'impossibles à remplir par des intuitions ; questions qui sont par ailleurs imposées, non par la vie elle-même, par le bruit et la fureur du monde, mais dans le cadre d'un programme scolaire finalisé par une perspective d'examen et une évaluation. Toute la difficulté est alors de parvenir à présentifier les problèmes par des exemples simples et des situations concrètes, en sorte que l'élève puisse, d'une certaine façon, se sentir concerné par le problème envisagé, voire se l'approprier, et faire comme s'il se posait directement à lui, au-delà de la posture du spectateur désengagé. Il y a là un présupposé, qu'on peut soumettre à la discussion et qui nous fait buter sur des limites, selon lequel la position effective et la compréhension réelle d'un problème philosophique n'est possible que s'il y a un engagement personnel de l'élève dans une situation où l'expérience de la confusion, de l'ambiguïté ou de l'inintelligibilité est vécue pour ainsi dire « en première personne », non « en troisième personne ». C'est un paradoxe, et une difficulté à assumer, comme si l'on pouvait parvenir à retrouver l'immédiateté de l'expérience vécue dans le cadre d'un dispositif artificiel, et au terme d'un parcours fait de médiations et de constructions intellectuelles. Toujours est-il que ce postulat, si on décide de l'adopter et d'en faire un repère pour la pratique, conduit non seulement à se demander comment faire pour créer des conditions qui favorisent l'émergence d'un problème dans une situation où sa difficulté constitutive ne s'impose pas d'elle-même à la conscience de l'élève, mais aussi à faire preuve d'inventivité dans l'usage de documents ou d'exemples non-philosophiques, qui permettent à la difficulté de se manifester et de devenir « appropriable » pour les élèves. Le cinéma et l'actualité, par exemple, sont des instruments puissants, bien que délicats à manier.

Par ailleurs, on peut formuler une seconde hypothèse relativement au contexte scolaire. Il s'agit de ce qu'on proposera d'appeler la « conduite de réponse ». Celle-ci désigne un *habitus*, institué par l'éducation et par la scolarisation, dont le trait distinctif est la croyance dans la nécessité de donner systématiquement une réponse à une question posée par l'adulte, mais aussi en l'existence d'une seule réponse correcte à la question, qui est soit vraie soit fausse. Évidemment, cette tendance à vouloir répondre immédiatement à toute question qui se présente l'esprit ne dépend pas uniquement des habitudes qui sont acquises à l'école, bien que celle-ci semble y contribuer : quand un professeur adresse une question, interroge, il faut bien répondre. On peut faire l'hypothèse que cette tendance s'enracine également dans le désir adolescent de donner son opinion, d'avoir son avis personnel et original, comme si penser par soi-même se réduisait à l'affirmation de croyances et préjugés non discutés, voire à penser tout seul. Il s'agit là de ce qu'on pourrait appeler, en détournant le propos de Husserl, l'« attitude naturelle » de l'élève, dont chaque enseignant semble devoir faire l'expérience directe quand il énonce une question ou propose un sujet de dissertation, notamment en début d'année. On comprend alors la difficulté qu'il y a à sensibiliser les élèves à l'importance de commencer par suspendre son jugement, au moins de manière provisoire : différer la réponse immédiate pour analyser la question elle-même, ajourner la solution qui semble la plus évidente pour mettre en œuvre un effort de réflexion méthodique et critique. Mais peut-être que l'obstacle est ici convertible en levier pédagogique, dans la mesure où permettre aux élèves, dans un premier temps, de donner leur opinion sur un sujet, peut conduire à révéler les réponses contraires que la question suscite.

S'il y a des réponses contradictoires à une question, comme le signalait déjà Aristote, c'est qu'il y a bien une difficulté à élucider, concernant les raisons de cette diversité d'opinions et les conditions d'une réponse satisfaisante au problème. Le risque est cependant ici de susciter une réaction assez typique des élèves, consistant à conclure hâtivement de la confrontation des opinions que chacun pense comme il le veut, et ce qu'il veut, sans avoir à soumettre sa pensée à des contraintes méthodologiques et à des normes logiques.

L'équivoque de la question et de sa fonction : mais où est le problème ?

Nous proposons comme deuxième axe de réflexion sur les obstacles à la problématisation de prendre en compte la manière dont les élèves sont confrontés, en termes de méthodologie et de préparation aux exercices d'examen, à la question de savoir en quoi consiste l'établissement d'une problématique dans un devoir de philosophie. Cet aspect, qui se trouve ici circonscrit à l'acquisition et à la maîtrise de la méthode de la dissertation, nous semble constituer une difficulté majeure, rencontrée par une grande majorité d'enseignants. Or, l'identification et l'explicitation d'un problème sont bel et bien des préalables indispensables à la construction d'un devoir, à la rédaction de la dissertation, sachant que cette dernière est présentée par les textes officiels comme l'une des « *formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie* ». La dissertation est d'ailleurs définie de la façon suivante dans le cadre du programme : « *La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition* ». Dans quelle mesure peut-on penser que le dispositif de la dissertation, fondé sur l'analyse d'une question donnée et déjà constituée, engendre une difficulté pour les élèves ? Qu'est-ce qui fait de la dissertation en philosophie un exercice dont la pratique de l'enseignement nous montre que les élèves ont du mal à en maîtriser et à s'en approprier la finalité et les moyens, voire les « règles du jeu » ? La dissertation n'est-elle pas un type d'exercice qui a déjà été largement abordé dans le cadre de la formation scolaire antérieure, que ce soit en français, en histoire ou en sciences économiques et sociales ? Peut-on discerner dans la dissertation en philosophie quelque chose qui soit difficile à comprendre, notamment en ce qui concerne la formulation d'une problématique ?

Un premier élément de réponse réside selon nous dans le caractère flou que peut avoir pour les élèves le terme même de « problématique ». On peut l'expliquer notamment par le fait que ce qu'on désigne par ce terme en philosophie ne correspond pas exactement aux attentes et aux habitudes acquises par les élèves dans les autres disciplines. En effet, si l'on regarde du côté de l'histoire, par exemple, on s'aperçoit que la problématisation du sujet consiste à formuler une question à partir d'un sujet donné sous forme de thème ou d'assertion. Il s'agit par exemple de formuler une question à partir du sujet « Dieu et le roi (XIII^e-XV^e siècles) ». Si l'on se réfère à ce que les élèves doivent réaliser dans le cadre des TPE en classe de première, le dispositif est sensiblement le même : il s'agit de formuler une question à partir de thèmes et de sous-thèmes proposés dans le cadre du programme. Des élèves qui choisiraient de travailler sur le thème « Héros et personnages », par exemple, devraient alors circonscrire leur travail de

recherche et de réflexion par une question précise, ciblée, ce qui peut donner la problématique suivante : « Quel est le rapport entre les héros antiques et les super-héros d'aujourd'hui ? ». Finalement, si l'on se reporte à ce qu'est une problématique dans le cadre de la dissertation en français, on s'aperçoit en lisant le programme national disponible sur les sites officiels que « *la dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français* »⁶. Dans cette perspective, on comprend que l'unité verbale n'est pas le signe d'une unité conceptuelle et méthodologique. Les pratiques discursives et disciplinaires liées à la notion de problématique n'étant pas exactement les mêmes, il ne semble pas possible de s'appuyer sur des prérequis de méthode qu'il suffirait de réorienter et d'appliquer au caractère « philosophique » de la dissertation.

Qu'en est-il donc en philosophie ? Que peut-il y avoir de déroutant pour des élèves placés face à un sujet de dissertation qu'il leur faut problématiser ? On peut faire l'hypothèse que le « dispositif de la question », qui caractérise les sujets de dissertation proposés au baccalauréat et les sujets travaillés pendant l'année scolaire, rend la finalité et la place de la problématisation confuse, équivoque, en tout cas difficile à cerner pour les élèves. La réaction la plus courante des élèves, si l'on se fie aux témoignages de nombreux collègues et à l'expérience de terrain, consiste à demander à l'enseignant s'il s'agit simplement de reformuler la question donnée en tant que sujet (transformer la question en une autre question semblable), s'il faut au contraire poser de nouvelles questions à partir de la question initiale (série de questions), ou s'il faut énumérer des questions générales à propos des notions du sujet (transposition du cours). Tout se passe en fait comme si les élèves ne comprenaient quoi faire de la question proposée à leur réflexion, quelle est sa fonction, en quoi consiste la formulation d'une problématique, mais aussi comment s'y prendre pour identifier le ou les problèmes que cette question contient. On peut faire ici l'hypothèse que la situation de devoir, caractérisée par la position d'une question d'emblée générale et abstraite, ne faisant pas explicitement référence à des faits problématiques, à la différence de la situation de cours, où les problèmes peuvent émerger à l'occasion de l'analyse d'un fait ou d'une situation, « court-circuite » pour ainsi dire et dans une certaine mesure la capacité des élèves à s'étonner et à s'interroger. Face à un sujet de dissertation, l'élève doit par lui-même, en s'appuyant sur les connaissances acquises en classe et sur sa réflexion personnelle, identifier et reconstituer tout seul les données du problème, ce qui suppose une analyse méthodique et minutieuse de la question. Dans cette perspective, on pourrait dire que le dispositif de la dissertation implique de travailler dans un sens inverse de la démarche socratique : il ne s'agit pas de partir d'une situation de la vie courante (Untel a fait ceci) pour en faire émerger une question particulière (Est-ce vertueux ?), puis une question sous-jacente plus générale (Qu'est-ce que la vertu ?), mais au contraire de retrouver les données concrètes du problème à partir d'une question qui est déjà générale et abstraite. Comme le rappelle les auteurs d'un manuel d'introduction à la méthodologie philosophique, destiné aux étudiants : « *Il revient à l'apprenti philosophe d'extraire et de formuler des problèmes à partir d'énoncés qui les contiennent implicitement. [...] En philosophie, le problème est caché, enveloppé dans l'énoncé du sujet : seule sa bonne et juste lecture (qui est déjà interprétation, donation de sens) permet de passer du sujet au problème* »⁷.

⁶ Pour accéder au détail de ces textes, on consultera le site d'Eduscol : <http://eduscol.education.fr>.

⁷ P. Choulet, D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Méthodologie philosophique*, PUF, 1992, pp. 184-185.

Si tel est le cas, on comprend aisément sur quelle difficulté peuvent buter les élèves : il leur faut reconstruire le problème et ses données en retrouvant, par un travail d'exemplification, de réflexion et de remémoration, quels sont les faits, les situations, les concepts, les thèses et les arguments vus en cours (ou même rencontrés dans l'expérience) auxquels le sujet peut faire référence, sans le dire explicitement. Il s'agit donc bien de mener un travail d'enquête, qui doit procéder à l'inverse de la dialectique ascendante de Platon : au lieu de partir des phénomènes concrets rencontrés dans l'expérience pour monter vers le général, il s'agit de partir du général et de l'abstrait pour retrouver les aspects particuliers et concrets du sujet, avant de « remonter » ensuite à un problème général. Il faut ainsi rechercher ce qui a conduit à poser cette question, ce qui la motive et ce qui la justifie, en partant du présupposé (principe de charité) que si cette question est soumise à l'examen, c'est qu'elle a un réel intérêt, qu'elle soulève un problème, des difficultés théoriques et conceptuelles. Autrement dit, il faut faire émerger un embarras pour la pensée, que l'élève doit reconstituer non seulement en s'appuyant sur ses connaissances mais aussi en exerçant ses capacités d'analyse, au contact d'un sujet qu'on pourrait dire « situé », qu'il convient d'analyser dans sa spécificité, en tenant compte de sa formulation particulière. Dans cette perspective, il n'est sûrement pas inutile de rappeler (régulièrement) aux élèves que la formulation d'un problème philosophique n'est pas donnée au départ. Elle est acquise, voire conquise, au terme d'un patient et méthodique travail d'analyse, et de réflexion. C'est ce que suggérait déjà Bachelard dans l'extrait que nous avons mis en exergue de cet article : les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. Cet argument s'applique bien à la problématisation d'un sujet de dissertation : il est nécessaire de construire, ou même plutôt de reconstruire, le problème sous-jacent au sujet donné sous forme de question, la question initiale ayant pour fonction d'orienter l'enquête, de signaler dans quelle direction il faut chercher. En sorte que problématiser ne va pas de soi. Il s'agit d'un exercice hautement difficile, qui dépend à la fois de connaissances acquises et de dispositions incorporées par l'usage répété.

Un apprentissage plus qu'une méthode : l'art de problématiser

Au terme de ce parcours, nous soulignerons que le « sens du problème » ne semble pas pouvoir se réduire à l'assimilation de connaissances théoriques, ni à une compétence technique, que l'on pourrait acquérir sous forme d'informations factuelles à mémoriser ou d'instructions procédurales à appliquer mécaniquement dans une situation typique, standardisée. Il s'apparente plutôt à une aptitude, à une capacité, qui s'acquiert et s'approfondit par la pratique réelle, au contact des difficultés que soulèvent les situations concrètes et les notions abstraites, sous la direction d'un « guidage » par le professeur, qui doit à la fois, ce qui n'est pas une mince affaire, non seulement dire quels sont les problèmes philosophiques majeurs et pour quelles raisons ils se posent, mais aussi et surtout montrer aux élèves comment poser ces problèmes, comment s'y prendre pour les reconstruire et les expliciter, à l'occasion d'un cas particulier : un exemple, un texte, un document, une citation, un sujet de dissertation, etc. Dans cette perspective, on peut être tenté de considérer que la problématisation est un « art », au sens où l'on parlait jadis de l'art médical ou de l'art de bien parler, plus qu'une simple technique rationnelle, *stricto sensu*. La question se pose donc légitimement de savoir si l'on peut vraiment l'enseigner, comme on transmet des informations, et comment ; ou si l'on peut simplement « montrer » comment s'y prendre (en faisant soi-même ou en donnant à voir un philosophe aux prises avec un problème),

et donc créer les conditions favorables qui permettraient aux élèves de se familiariser avec les problèmes classiques, et de pratiquer eux-mêmes la problématisation. Dans cette perspective, chacun pourra se demander dans quelle mesure l'exercice pratique est une condition nécessaire de l'apprentissage de la problématisation, et quelle place il convient alors de lui accorder dans l'économie générale d'un cours de philosophie au lycée. Le lecteur aura compris que pour nous, cette dimension de l'exercice, qu'on pourrait appeler aussi l'« excitation », comme le disait Montaigne dans les *Essais* à propos de l'apprentissage de la capacité à bien juger, est un élément central du cours de philosophie, que ce soit pour apprendre à problématiser, à argumenter ou à conceptualiser. Si le « sens du problème », pour paraphraser Kant, est « *un don particulier qui ne peut pas du tout être appris, mais seulement exercé* »⁸, alors il est nécessaire de faire faire, et pas seulement de dire de quoi il s'agit (exposé thématique) ou encore d'indiquer comment il faut faire (discours méthodologique). Il y a ici quelque chose qui rejoint dans une certaine mesure les réflexions de Wittgenstein à propos de l'apprentissage du langage et des règles, bien qu'il s'agisse là d'une perspective que nous n'avons pas la possibilité de développer. Nous nous contenterons de signaler que cette analogie permet sans doute d'éclairer un fait énigmatique : ce qui fait qu'à un moment donné un élève comprend, alors que jusqu'alors il ne comprenait pas ce qu'il devait faire, tout en nous donnant l'impression que l'on y est pour rien, au sens où on ne lui pas transmis un message.

Cependant, nous ne voudrions pas ici donner à penser que la problématisation peut s'acquérir sans transmission ni étude, indépendamment de certaines connaissances théoriques. Ce serait là selon nous une grave erreur, qui alimenterait certains discours « pédagogistes », selon lesquels l'école aurait pour visée principale la construction du savoir par les élèves. Il y aurait là une simplification abusive, et un risque d'illusion dangereux. Car on n'apprend pas, en fait comme en droit, à problématiser à partir de « rien », comme si on pouvait se couper du fond d'habitudes culturelles et de croyances partagées qui déterminent nos croyances et nos manières de penser, avec lesquelles il faut composer et s'expliquer. Comme le disait Bachelard, les progrès de la pensée rationnelle sont liés à la socialisation et à la discussion des convictions personnelles. Mais surtout on n'apprend pas à problématiser sans une préparation culturelle exigeante, par laquelle on acquiert les connaissances théoriques et les outils conceptuels sans lesquels il paraît impossible d'identifier un problème, encore moins de le reconstruire et de l'explicitement correctement. C'est pourquoi nous insistons sur le fait qu'il ne faudrait pas minimiser l'importance de cours de philosophie dans sa dimension théorique, et la nécessité de la transmission de connaissances générales, notamment en ce qui concerne les concepts, que ce soit les notions ou les repères, étant donné que les notions claires et distinctes sont des outils puissants pour construire des problèmes. Or si « *sont des problèmes les questions au sujet desquelles il existe des raisonnements contraires [...] et aussi des questions au sujet desquelles nous n'avons aucun argument, parce qu'elles sont trop vastes et que nous croyons qu'il est difficile d'en trouver la raison* »⁹, alors il faut bien « s'armer » un minimum pour les affronter. Dans cette perspective, l'art de problématiser n'est pas dissociable de la prudence, si l'on entend par-là un effort de vigilance intellectuelle, mais aussi la capacité à mobiliser des connaissances générales pour les appliquer à des cas, pour juger des situations dans leur singularité.

⁸ Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, 1968, p. 148.

⁹ Aristote, *Topiques*, I, 2, 104b12-16.